


“1, 2, 3 conta-me tu desta vez!”: Programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar

Leonor Moreira Rato

Margarida Alves Martins

Resumo: Pretendemos com este estudo investigar, se um programa de leitura dialógica com crianças em idade pré-escolar, tem implicações no desenvolvimento da sua linguagem oral, especificamente, ao nível do reconto de histórias. Esta investigação contou com a colaboração de 26 crianças de 5 anos de idade. A presente investigação é de natureza quase-experimental, sendo com-

View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by  **CORE**
provided by Repositório do ISPA

foram estabelecidos 2 grupos-um grupo experimental com quem foi implementado um programa de leitura dialógica e um grupo de controlo com quem foi desenvolvido um programa de leitura tradicional; (3) fase de pós-teste, com vista a uma nova reavaliação nas mesmas áreas do pré-teste. É possível observar a partir dos resultados que no pré-teste o grupo experimental e de controlo apresentam resultados relativamente próximos e que após a implementação dos programas as crianças do grupo experimental tiveram melhores resultados no reconto de histórias, comparativamente com as crianças do grupo de controlo. Diremos em conclusão que a leitura dialógica de histórias parece ser uma prática a incorporar no quotidiano das rotinas de jardim-de-infância.

Palavras-chave: Leitura dialógica, Leitura de histórias, Crianças de idade pré-escolar.

Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo gradual que começa desde cedo, antes da entrada no ensino formal. É através das diferentes oportunidades que são dadas às crianças de exploração e contacto informal com a leitura e a escrita, precocemente, nos mais diversos contextos como na escola ou em casa, que as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever.

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

Estes contactos precoces potenciam também o prazer e motivação para elas próprias quererem vir a aprender a ler e a escrever. Deste modo, tem havido uma preocupação crescente em promover hábitos de leitura em crianças de idade pré-escolar, estimulantes e com sentido para as crianças.

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos muitos trabalhos de investigação que demonstram os benefícios subjacentes à prática de leitura de histórias (Gonzalez et al., 2014; Pagan & Sénéchal, 2014; Towson & Gallagher, 2016). Vários autores consideram que a leitura de histórias promove, de forma lúdica competências de pré-literacia cruciais para a sua entrada no ensino formal (NICHD Early Child Care Network, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Uma das competências de pré-literacia que a leitura promove é a linguagem. Ler livros às crianças permite-lhes aprenderem novas palavras – expandir o seu vocabulário e aprofundar a sua compreensão (Pagan & Sénéchal, 2014).

A leitura de histórias é uma prática que possibilita às crianças não só desenvolverem a sua linguagem, como promove a exploração e tomada de consciência sobre as características da linguagem escrita com sentido e de forma contextualizada. Aprendem a reconhecer letras, sinais de pontuação, implicitamente compreendem que existe uma direccionalidade da escrita (se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita) e que aquilo que dizemos pode ser representado através da escrita (Mata, 2008).

Alves Martins e Niza (2014), realçam esta ideia afirmando que a leitura de histórias é um contexto propício no qual as crianças se familiarizam com a linguagem escrita e aprendem a prestar atenção ao texto enquanto fonte principal de significado. Foi ainda demonstrado por outros autores que é uma oportunidade para as crianças verem ler fluentemente e irem adquirindo comportamentos de leitor (como o segurar num livro, ou o virar das páginas). Outros autores referem que a leitura de histórias promove o pensamento crítico e permite ter um conhecimento cada vez mais aprofundado sobre o mundo, tal como fomenta a criatividade e imaginação, resultado da introdução de per-

sonagens e das sequências da narrativa (Jonhston, 2016; Mata, 2008; Pickman, Kaefer, & Neuman, 2014).

Importa mencionar que, mais do que a quantidade de livros que são lidos, os benefícios da leitura prendem-se com a forma como a leitura é feita. Se um leitor demonstrar entusiasmo, se o livro abordar temáticas do interesse da criança e se a criança tiver um papel ativo durante a leitura, criar-se-á um contexto em que se promove uma maior motivação e prazer pela leitura, e que, por sua vez, fará com que as crianças peçam mais frequentemente para lhes lerem, demonstrem maior interesse, estejam mais atentas e retirem maior partido das aprendizagens que podem realizar a partir desta prática (Mata, 2004; Trivette & Dunst, 2007).

Assim, a leitura de histórias é vista como uma atividade fundamental a desenvolver precocemente, através da qual são trabalhadas competências imprescindíveis para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Leitura dialógica

Trivette e Dunst (2007) defendem que existem três tipos de leitura de histórias – a tradicional, a interativa e a dialógica. De acordo com estes autores, a leitura tradicional de histórias caracteriza-se pela leitura por um adulto de um livro para uma criança ou para um pequeno grupo de crianças, sem que haja lugar a quaisquer tipos de interações por parte das crianças. A leitura interativa de histórias, de forma distinta, envolve a leitura de um livro por um adulto usando uma variedade de técnicas com o objetivo de envolver a criança no texto. E por fim, a leitura dialógica de histórias, sobre a qual se debruça esta investigação e que “é uma leitura de livros ilustrados partilhada e interativa, que foi concebida para melhorar a linguagem e as competências de literacia das crianças” (Trivette & Dunst, 2007; WWC, 2007, p. 1).

O conceito de leitura dialógica de histórias surgiu com um estudo de Whitehurst et al. (1988), no qual realizaram uma intervenção de um mês com um grupo de 29 crianças com idades entre os 21-35 meses de classe média, que tinha como principal objetivo melhorar as práticas

de leitura de histórias pelos pais. Os autores concluíram com este estudo que, mais do que a interação, o uso de técnicas específicas durante a leitura que incentivavam as crianças a participar ativamente, como o “fazer perguntas às crianças sobre as imagens e as histórias”, tinham efeitos positivos no desenvolvimento da sua linguagem (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

A leitura dialógica em si envolve uma troca de papéis entre o adulto e a criança, na qual o adulto funciona como um ouvinte ativo e questionador, enquanto a criança aprende a tornar-se a contadora da história (Trivette & Dunst, 2007; WWC, 2007). Este tipo de leitura potencia diferentes aprendizagens, uma vez que a criança tem um papel mais atuante durante a leitura, no qual lhe são dadas oportunidades de falar, fazer perguntas, explicar palavras desconhecidas e de repetir e expandir as suas respostas (Pullen & Justice, 2003, citado por Ergul et al., 2016).

Para fomentar a participação ativa das crianças durante a leitura dialógica, foram criados dois acrónimos – PEER e CROWD que são as técnicas específicas que caracterizam este tipo de leitura:

- A técnica PEER refere-se a *Prompt Evaluation Expand Repeat* e tem por objetivo providenciar um feedback corretivo e expandir as respostas das crianças (Zevenbergen & Whitehurst, 2003): (a) *Prompt* destina-se a incentivar a criança a participar na conversação sobre o livro; (b) *Evaluation* – avaliar as intervenções das crianças; (c) *Expand* – aumentar o número de respostas das crianças; (d) *Repeat* – repetir com vista a uma maior interiorização;
- No contexto do *Prompt* (um sistema de pistas), é utilizada a metodologia CROWD, que tem como objetivo ajudar os professores (ou leitores em geral) a estimular a criança durante a leitura. (a) *Completion prompts* – pedir à criança que complete frases da história; (b) *Recall prompts* – recordar/ajudas memória – realizar perguntas à criança sobre as personagens ou acontecimentos da história para que se lembre da história; (c) *Open-ended prompts* – perguntas abertas – encorajar a criança a responder a perguntas sobre o livro pelas suas próprias palavras (“agora é a tua vez, fala-me sobre esta página”); (d) *Why prompts* – porquês (o quê? como? porquê? onde?) – para aferir a sua perceção das imagens do livro e/ou a história; (e) *Distancing prompts* – relacionar- para estimular a relação entre a história e acontecimentos da sua vida (Ergul et al., 2016; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Ao longo das últimas décadas, os benefícios da leitura dialógica têm sido evidenciados por inúmeros estudos. Vários autores defendem que

a leitura dialógica no pré-escolar contribui para um maior desenvolvimento da linguagem, em particular ao nível do vocabulário recetivo e expressivo de crianças tanto de estatuto socioeconómico alto como baixo (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein 1994; Hargrave & Sénéchal, 2000; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Estes últimos autores após realizarem uma intervenção de leitura dialógica em quatro centros de *Head Start*, com 123 crianças de 4 anos acrescentam, também, que o reconto de histórias é outra das competências que pode ser melhorada quando são lidos às crianças livros de forma dialógica. Estes autores observaram que após a intervenção as crianças incluíam nas suas narrativas um maior número de elementos de avaliação, estados internos de personagens e diálogo. De forma similar, Lever e Sénéchal (2011) vieram demonstrar que as crianças de 5-6 anos que tinham sido expostas a um programa de 8 semanas de leitura dialógica, apresentavam narrativas de reconto mais estruturadas. E por fim, outros autores consideram que a leitura dialógica estimula um maior interesse na criança pela leitura e pelos livros (Pilinger & Wood, 2014).

Em síntese, Arnold et al. (1994) e Hargrave e Sénéchal (2000) consideram que há três vetores que caracterizam a leitura dialógica:

- (1) Encorajar a criança a participar;
- (2) Providenciar *feedback* à criança;
- (3) Adaptar o estilo de leitura às habilidades linguísticas das crianças.

Dada a inexistência de estudos realizados em Portugal que atestem a eficácia deste tipo de intervenção, consideramos pertinente investigar se um programa de leitura dialógica com crianças de idade pré-escolar tem implicações no desenvolvimento da sua linguagem oral, ao nível do reconto de histórias Colocámos a seguinte hipótese: crianças em idade pré-escolar sujeitas a um programa de intervenção de leitura dialógica têm melhores resultados no *reconto de histórias* no pós-teste, em comparação com crianças que foram expostas a um programa de leitura tradicional.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 26 crianças com 5 anos de idade (média de 64.89 meses, com um desvio padrão de 3.64), que frequentavam o ensino pré-escolar de uma Instituição de Solidariedade Social (IPSS), do Concelho de Vila Franca de Xira.

Estas crianças pertenciam a 3 salas heterogêneas (3, 4 e 5 anos); em cada uma delas, as crianças foram divididas aleatoriamente, em dois grupos – experimental e de controlo. O grupo experimental foi constituído por 12 crianças (4 de cada sala) e o grupo de controlo pelas restantes 14 crianças (3, 5 e 6 em cada sala).

Instrumentos e procedimentos

Avaliação do reconto. Para avaliar o reconto da narrativa foi pedido às crianças que ouvissem com atenção a *história dos Três Porquinhos*. De seguida foi-lhes solicitado que fizessem o seu reconto. Nos casos em que as crianças revelaram maiores dificuldades, foram incentivadas a olhar para as imagens e a relatar o que estava a acontecer. Cada um dos recontos das crianças foi gravado e posteriormente transcrito e cotado de acordo com uma grelha realizada para o efeito. A grelha de correção do reconto foi elaborada a partir do esquema da narrativa. Na realização deste esquema, inicialmente começamos por dividir a história em 3 categorias – Introdução, desenvolvimento e conclusão. Contemplamos na introdução o quadro e o acontecimento inicial; no desenvolvimento, a resposta interna; e por fim na conclusão a consequência direta e a reação. Considerámos assim 13 segmentos proposicionais nesta história. Cada segmento proposicional referido pelas crianças durante o reconto foi entre 0 a 2 pontos, conforme fosse recontado de forma mais ou menos completa. Consideremos o primeiro segmento da história – “Era uma vez três porquinhos que viviam em casa com a sua mãe, o seu pai e os seus irmãos. A casa era pequena e quando nasceram novos irmãos não havia espaço para todos”. Às

crianças que recontassem: “Os porcos” – era-lhes atribuído 0 pontos; As que dissessem: “Era uma vez três porquinhos” – 0.5 pontos; “Era uma vez três porquinhos que viviam em casa com mãe, o seu pai e os seus irmãos” – 1 ponto; os que diziam: “Era uma vez três porquinhos que viviam com a sua mãe, o seu pai, e os seus irmãos e já não havia espaço para todos” – 1.5 pontos, e aqueles que recontavam com todos os segmentos que anteriormente foram mencionados e acrescentavam “que não havia espaço para todos “ era-lhes atribuído a pontuação máxima de 2 pontos. Ou seja, quanto mais detalhes no reconto, maior seria a sua pontuação. A pontuação final nesta tarefa variava entre 0 e 26, sendo que 26 era pontuação máxima que uma criança podia obter.

Importa referir que, cada criança foi avaliada de forma individual numa sala à parte, com um ambiente calmo, que lhe permitisse responder às tarefas propostas o melhor possível. Todas as tarefas desta avaliação duravam aproximadamente 10/15 minutos.

Os dados foram recolhidos em dois momentos distintos, tendo o primeiro o pré-teste sido realizado entre novembro e dezembro; e após implementação do programa, entre março e abril, teve lugar uma reavaliação com recurso aos mesmos instrumentos utilizados no pré-teste acima descritos.

Programa de intervenção de leitura dialógica. O programa de leitura dialógica teve a duração de 6 semanas, com 2 sessões por semana, cada uma com, aproximadamente, a duração de 10-15 minutos. A história foi lida a 4 crianças, que pertenciam ao grupo experimental, em cada uma das 3 salas. O programa foi constituído por 12 sessões.

Foram utilizados 6 livros e cada um deles foi lido duas vezes. Os livros foram escolhidos de acordo com 5 princípios: (1) introduzirem novo vocabulário; (2) serem constituídos por ilustrações coloridas para apoiar a narrativa; (3) não terem texto muito extenso; (4) serem apropriados à idade; (5) e não terem sido lidos anteriormente.

Antes de iniciar a leitura, mostrávamos a capa, contracapa e folha de rosto do livro. Posteriormente era lido o título e eram feitas várias questões com o objetivo de envolver a criança e suscitar a sua curiosidade

e interesse pela história, nomeadamente: “Sobre o que falará esta história?”; “O que será que vai acontecer?”, entre outras.

Da primeira vez que a história era lida, era feita referência ao novo vocabulário e às imagens; no entanto, o objetivo principal era que compreendessem a narrativa. A leitura era feita de forma pausada, o tom de voz adequado eram feitos alguns sons (ex., “Grrrr...”; “ploc, ploc”) consoante fossem aparecendo na história para suscitar a sua curiosidade e maior atenção.

Na segunda leitura as crianças eram questionadas (e.g., “Lembram-se sobre de que é que esta história falava?”; “o que é que isto queria dizer?”) e à medida que se começava a virar as páginas e a ler a história já eram as próprias crianças que a contavam.

A interação que se segue ilustra algumas das perguntas realizadas pela investigadora na segunda leitura do livro “O grande assalto ao queijo”:

Investigadora: “Ainda se lembram desta história?”

Crianças: “sim. O grande assalto ao queijo.”

Investigadora: “Muito bem! E lembram-se sobre o que é que falava esta história?”

Crianças: “Falava sobre o medo”.

Investigadora: “Sobre o medo, porquê? O que é que os ratos foram lá fazer?”

Crianças: Os ratos foram lá roubar o queijo. E o papá elefante ficou muito assustado porque tinha muito medo de ratos.

Investigadora: “Então vamos lá ler esta história. Vocês gostaram tanto que agora vão-me ajudar a contar!”

Investigadora: “Na verdade havia uma coisa da qual o papá elefante tinha medo?”

Crianças: “De ratos...”

Investigadora: “Exactamente!”

Investigadora: “E vocês têm medo de alguma coisa?”

Crianças: “Eu tenho medo do escuro; Eu não gosto muito de aranhas.”

Após a leitura, era sempre pedido às crianças que recordassem as palavras que tinham aprendido com aquela história, fizessem o reconto da história e por vezes eram ainda feitos paralelismos entre a história e a vida pessoal das crianças.

Programa do grupo de controlo. O grupo de controlo realizou um programa de leitura tradicional que teve a mesma duração que o programa de leitura dialógica – 6 semanas, bem como o mesmo número de sessões – 12 sessões e foram igualmente lidos os mesmos livros, duas vezes por semana.

O que distinguiu este programa do de leitura dialógica foi o facto de as histórias serem lidas pelo educador de infância dessas crianças de forma tradicional. O número de crianças deste grupo variou consoante o número de crianças de 5 anos que a sala tinha.

Resultados

Apresentam-se na Tabela 1 as médias e os desvios-padrão referentes ao grupo experimental e de controlo, obtidos no reconto da história.

Tabela 1

Médias e desvios-padrão do grupo experimental e de controlo no pré e pós testes referentes ao Reconto de Histórias

	Reconto			
	Pré-teste		Pós-teste	
	<i>M</i>	<i>D.P</i>	<i>M</i>	<i>D.P</i>
G. E.	8.46	3.65	14.33	5.26
G.C.	6.43	2.54	7.54	5.50

Nota. *M*=Média; *DP*=Desvio-Padrão; G.E.=Grupo Experimental; G.C.=Grupo de Controlo.

Como é possível observar na Tabela 1, no pré-teste ambos os grupos apresentam médias relativamente similares com resultados ligeiramente superiores por parte do grupo experimental. No pós-teste as crianças do grupo experimental melhoraram significativamente os seus recontos, comparativamente às crianças do grupo de controlo.

Para verificar o impacto do programa foi realizada uma ANCOVA utilizando como variável independente o grupo, como covariável os

resultados do reconto no pré-teste e variável dependente os resultados do reconto no pós-teste.

Os resultados obtidos demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos [$F(1,23)=7.35$, $p<.05$, $h^2=.24$].

No pré-teste as crianças dos dois grupos realizaram recontos poucos estruturados como se pode observar nos seguintes exemplos: Grupo experimental: “O primeiro porquinho fez uma casa amarela igual à minha cama”; Grupo de controlo: “O primeiro porquinho uma casa de palha”. Grupo experimental: “Depois soprou, soprou a casa do porquinho, deitou a casa abaixo” ou “O lobo soprou muito, muito forte e mais forte e soprou, soprou”. Grupo de controlo: “A casa do porquinho foi até abaixo”.

No pós-teste as crianças do grupo experimental realizaram um reconto muito mais estruturado, respeitando as sequências de narrativa assim como mais completo no qual atendem aos pormenores contrariamente ao que tinha feito no pré-teste. Apresentam-se alguns exemplos que ilustram esta melhoria: Pré-teste: “Existiam três porquinhos, mas não cabiam dentro da casa era muito pequena”; Pós-teste: “Era uma vez três porquinhos, que viviam com a mãe, o pai e os irmãos. A casa era pequena e quando nasceram novos irmãos não havia espaço para todos”. Verifica-se que do pré para o pós-teste a criança tem uma maior preocupação em produzir frases mais estruturadas, nas quais já inclui o motivo que os levou a sair de casa, denotando que aprendeu a sequência da narrativa, conseguindo descrever os momentos fulcrais da história. É ainda possível observar esta evolução quando, por exemplo, enunciam cada uma das casas que os irmãos foram construir. Assim, no pré-teste: “O primeiro fez uma casa amarela igual à minha cama; o outro fez uma casa de árvores porque havia um grande bosque”. No pós-teste: “O primeiro porquinho fez uma casa de palha; o segundo construiu uma casa de madeira e o terceiro porquinho, o mais velho, construiu uma casa de tijolos”.

Comparativamente, as melhorias das crianças do grupo de controlo não são tão significativas, não descrevendo os pormenores, esquecendo-se por vezes de contar toda a história, como se pode verificar no

exemplo que se segue: No pré-teste: “E depois o lobo soprou com força e a casa foi abaixo”. No pós-teste “Depois foi a casa do outro irmão e disse: Abre-me a porta, porquinho, se não vou deitar a casa...”. É ainda notório, que apesar da melhoria, no pós-teste a criança ainda não identifica a casa do irmão a que foi e não termina a frase.

Discussão

Com o presente estudo procurámos investigar se um programa de leitura dialógica com crianças de idade pré-escolar tem implicações no desenvolvimento da linguagem oral especificamente ao nível do reconto de histórias.

Os resultados obtidos vieram confirmar o impacto positivo do programa ao nível do reconto. As diferentes estratégias utilizadas durante a leitura dialógica, em particular, as perguntas feitas para que assimilassem os aspetos principais das histórias, as pistas dadas e o reconto que lhes era pedido após a primeira leitura, permitiram que as crianças retivessem e recordassem, com maior facilidade, os aspetos cruciais da história e a conseguissem reproduzir de forma mais pormenorizada e respeitando a narrativa. Foi igualmente possível observar que as crianças usavam nos seus recontos as palavras novas que tinham aprendido e que ainda não eram habitualmente utilizadas pelas crianças nesta idade.

Foi notório ao longo das 12 sessões a preocupação crescente das crianças em respeitar a estrutura da narrativa e em atender, progressivamente, aos seus pormenores. No pré-teste as crianças de ambos os grupos recontavam a história de uma forma muito simplista, incluíam aspetos exteriores e, por vezes, faziam alguma confusão na reprodução das sequências. Já no pós-teste as crianças do grupo experimental apresentaram nítidos avanços, referindo nos seus recontos um maior número de detalhes relativos às ações das personagens, aos materiais que utilizavam, aos próprios diálogos e expressões utilizados, que espelhavam a maior preocupação que tinham em incluir pormenores e em res-

peitar a estrutura da narrativa. As melhorias atestadas vão de encontro com os estudos anteriores de Zevenbergen, Whitehurst e Zevenbergen (2003) e Lever e Sénéchal (2011), que defendem que as crianças que participam em programas de leitura dialógica melhoram substancialmente os seus recontos em comparação com crianças que foram expostas a um programa de leitura tradicional.

Neste programa o adulto funcionou como intermediário – utilizando uma variedade de técnicas como fazer perguntas, pedir às crianças que antecipassem os conteúdos da história, falassem sobre as imagens – para incentivar o gosto e a participação de todas as crianças na leitura, em particular aquelas que apresentavam maiores dificuldades.

Outro dos aspectos que caracterizou este programa foi o facto de os livros escolhidos não terem sido lidos anteriormente, terem imagens atrativas, serem apropriados à idade e terem textos pouco extensos, assim como os grupos constituídos terem integrado um número reduzido de crianças (4 por grupo) o que contribuiu para um maior à vontade, participação e entre ajuda entre as crianças durante a leitura.

Os benefícios alcançados nesta investigação no que respeita ao reconto de histórias reforçam a importância da promoção de programas de leitura dialógica em idade pré-escolar. Este estudo demonstrou que, a utilização de estratégias que potenciam a participação ativa das crianças em eventos de leitura, fomentam a aquisição de ferramentas cruciais para que as crianças sejam futuros leitores. É importante referir, ainda, que a leitura dialógica não promove apenas aspetos relacionados com a literacia mas também as relações de grupo: como o questionar, o refletir, o respeitar a opinião do outro, a criatividade e auto-estima e que a utilização da leitura dialógica não é onerosa, não implicando meios adicionais aos que são requeridos na leitura tradicional, mas apenas que o leitor utilize estratégias específicas que promovam ouvintes activos e pequenos contadores de histórias. Uma das limitações deste estudo prende-se com o facto do programa de leitura dialógica e o programa de leitura tradicional não terem sido realizados pela mesma pessoa, nem no mesmo contexto, o que poderá ter tido influência nos resultados. Em estudos futuros seria importante que o progra-

ma fosse realizado em contexto de sala de jardim-de-infância pelos educadores.

Consideramos também que em estudos futuros seria pertinente aferir os efeitos que este programa de leitura dialógica de histórias no pré-escolar tem *a posteriori* no primeiro ciclo. Poderá ainda proceder-se à realização de estudos similares que incluam crianças de diferentes faixas etárias, com estatutos socioeconómicos distintos e em escolas tanto públicas como privadas.

Referências

- Alves Martins, M., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita* (1st ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret1, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergartners from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184.
- Gonzalez, E., Pollard-Durodola, S., Simmons, C., Taylor, B., Davis, J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226.
- Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Jonhston, V. (2016). Successful read-alouds in today's classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 39-42.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, XXII(1), 95-108.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.

- Pagan, S., & Sénéchal, M. (2014). Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 3-31.
- Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Pinkham, A., Kaefer, T., & Neuman, S. (2014). Taxonomies support preschoolers' knowledge acquisition from storybooks. *Child Development Research*, vol. 2014, 1-10.
- Towson, J., & Gallagher, P. (2016). Shared interactive reading for young children with disabilities: a review of literature with implications for future research. *Bagkent University Journal of Education*, 3(1), 72-85.
- Trivette, C., & Dunst, C. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Center of Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- What Works Clearinghouse (WWC). (2007). *Dialogic reading*. Retirado de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Zevenbergen, A., & Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared book Reading intervention for preschoolers. *Dialogic Reading*, 1, 1-41.
- Zevenbergen, A., Whitehurst, G., & Zevenbergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.